



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA - UAST
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

TATIANE DARK DOS SANTOS SOUZA

**LEITURA: ANÁLISE DE SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

SERRA TALHADA- PE

2019

TATIANE DARK DOS SANTOS SOUZA

**LEITURA: ANÁLISE DE SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura plena em Letras - português/ inglês, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, pela aluna Tatiane Dark dos Santos Souza para obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Cristina Beltramini Berto

SERRA TALHADA-PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

S729I Souza, Tatiane Dark dos Santos

Leitura: análise de suas implicações para o processo de
apropriação da escrita/ Tatiane Dark dos Santos Souza. – Serra
Talhada, 2019.
67 f.: il.

Orientadora: Jane Cristina Beltramini Berto
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em
Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade
Acadêmica de Serra Talhada, 2019.
Inclui referências, anexos e apêndices.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ensino fundamental. I. Berto, Jane Cristina
Beltramini, orient. II. Título.

CDD 400

Base no disposto na Lei Federal N° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.[...] Autorizo para fins acadêmicos e científicos a UFRPE/UAST, a divulgação e reprodução TOTAL, desta monografia intitulada LEITURA: ANÁLISE DE SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA, sem ressarcimento dos direitos autorais, da obra, a partir da data abaixo indicada ou até que a manifestação em sentido contrário de minha parte determine a cessação desta autorização.

Assinatura

Data

TATIANE DARK DOS SANTOS SOUZA

**LEITURA: ANÁLISE DE SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

Monografia apresentada e aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Jane Cristina Beltramini Berto
Presidente - Orientadora

Prof. Me. José Herbertt Neves Florencio - Doutorando (UFCG)
1º Examinador – Convidado Externo

Profª. Dra. Fátima Soares da Silva Carvalho - UFRPE/UAST
2º Examinadora – UAST/UFRPE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me mantido de pé durante essa árdua caminhada, a minha mãe por ter me dado forças para continuar, a minha filha por todos os gestos de carinho e apoio, e aos meus amigos que sempre se dispuseram a estar do meu lado diante das inúmeras dificuldades.

A minha orientadora, professora Dr.^a Jane Cristina Beltramini Berto, pela paciência e colaboração para que de fato esse trabalho fosse concluído.

Agradeço ainda a Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar pelo espaço cedido para a minha atuação enquanto profissional da educação como também para a realização da pesquisa.

Aos discentes do 3º ano A da Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar, que produziram os textos avaliados nesse processo.

Gostaria de agradecer também a todos os professores do curso de Letras da UFRPE/ UAST, pois estes me proporcionaram inúmeros momentos de aprendizado e crescimento profissional.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa conquista.

“A leitura traz ao homem a plenitude,
o discurso segurança
e a escrita precisão”.

Francis Bacon

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver algumas considerações relacionadas à leitura enquanto processo de apropriação da escrita voltadas especificamente para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, vinculada à Rede Municipal da cidade de Santa Cruz da Baixa Verde-PE. Para tanto buscamos embasamento nos seguintes teóricos, Antunes (2006), Bakhtin (2003), Cagliari (2007), Freire (2006), Menegassi (2010), Ruiz (2013), Serafini (1989), Tardif (2007), entre outros pesquisadores que refletem sobre a temática. Apresentamos ainda o estado da arte que tem como intuito investigar aspectos que tem sido discutido nos últimos cinco anos sobre a leitura e escrita vinculada ao estudo de gêneros também trabalhados na produção revisão e reescrita de textos em sala de aula, fomentando a pertinência da prática reflexiva. O procedimento metodológico contou com a pesquisa-ação, descritiva e qualitativa, caracterizada como estudo de caso, que em alguns aspectos descreve as ações realizadas no exercício pedagógico diário e reflexivo no qual o docente faz análise da própria prática. Vivenciada na Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar, a pesquisa teve como procedimento pedagógico a análise das produções textuais dos alunos, realizadas a partir dos gêneros tira e carta. Assim, notamos que tanto os procedimentos de correções, que propiciam ao aluno uma interação maior com o texto produzido, fomentando a leitura deste para que posteriormente haja a interação do aluno com o próprio texto a fim de melhorá-lo, quanto a prática reflexiva docente podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem quando utilizados de maneira dialógica, ocorrendo a interação aluno/professor como também aluno/texto. Nesse sentido, verificamos que a proposta metodológica para correções ainda é um fator desconhecido na prática docente, de forma que concluímos que este seria um aspecto a ser fomentado em formações vinculadas a prática de escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura; escrita; ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aims to develop some considerations related to reading as a process of appropriation of writing aimed specifically at a 3rd grade elementary school class, linked to the Rede Municipal Santa Cruz da Baixa Verde-PE. On that account we based our work on the following scholars, Antunes (2006), Bakhtin (2003), Cagliari (2007), Freire (2006), Menegassi (2010), Ruiz (2013), Serafini (1989), Tardif (2007), among other researchers who reflect on the subject. We also present the state of the art that aims to investigate aspects that have been discussed in the last five years about reading and writing in relation to the study of genres also used in the production, revision and rewriting of texts in the classroom, promoting the relevance of reflective practice. The methodological procedure relied on a descriptive and qualitative action research, characterized as a case study, which in some aspects describe the actions performed in the daily and reflective pedagogical work in which the teacher analyzes his own practice. As experienced at a municipal school called Otacílio Carlos de Alencar, the research had as its pedagogical procedure the analysis of the students' written productions, which were created based on genres such as comic strips and letters. As a result, we noticed that both the writing correction part, which provide the student with a greater interaction with his written text and encourages reading so that there will be interaction between the student and the text itself aiding in its improvement, as well as the teacher's reflective practice can assist in the process of teaching and learning when used dialogically, for the promotion of the interaction student/teacher and also student/text. In that sense, we verified that the methodological proposal for text correction is still an unknown factor in teaching practice, and therefore we conclude that this would be an aspect to be stimulated in teacher training courses related to the practice of writing in the classroom.

Keywords: Reading; writing; elementary school

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Fases da pesquisa-ação	25
Figura 2: Texto escolar aluno A	39
Figura 3: Texto escolar aluno B	40
Figura 4: Texto escolar aluno C	41
Figura 5: Texto escolar aluno D	42
Figura 6: Reconhecimento do gênero	45
Figura 7: Livro didático	46
Figura 8: Texto escolar aluno E.....	47
Figura 9: Texto escolar aluno F.....	48
Figura 10: Texto reescrito aluno C.....	50
Figura 11: Texto reescrito aluno A.....	51
Figura 12: Texto reescrito aluno B.....	52
Gráfico 1: Resultados (meios de correção)	49

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Artigos científicos	19
Tabela 2: Procedimentos metodológicos.....	38
Tabela 3: Gênero Carta – resultados iniciais.....	44
Tabela 4: Resultados finais.....	53
Quadro 1: Versão digitada do texto - aluno A	39
Quadro 2: Versão digitada do texto - aluno B	40
Quadro 3: Versão digitada do texto - aluno C	41
Quadro 4: Versão digitada do texto - aluno D	42
Quadro 5: Gênero Carta - versão digitada aluno E	47
Quadro 6: Gênero Carta - versão digitada aluno F.....	48
Quadro 7: Texto reescrito aluno C - versão digitada.....	50
Quadro 8: Texto reescrito aluno A - versão digitada.....	51
Quadro 9: Texto reescrito aluno B - versão digitada.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1- O CAMPO DE ESTUDO - ESCOLA MUNICIPAL OTACÍLIO CARLOS DE ALENCAR	16
1.1 Estado da arte	17
1.2 O professor - reflexivo	22
2.PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	24
3.LEITURA E INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	26
3.1 As concepções de leitura e sua influência no processo de escrita	27
3.1.1 Caracterização do processo de leitura em sala de aula	31
4. A PERTINÊNCIA DA REVISÃO E DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	34
4.1 A produção textual escrita: análises de uma prática	37
4.2 Tipos de correção apontadas nas produções textuais	38
4.3 O processo de correção: a revisão e a reescrita	43
4.4 Alguns “nós” nas análises preliminares: o gênero	44
4.5 A Revisão e a reescrita em foco: Análises	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE	61
ANEXOS	63

INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

Este trabalho tem como intuito desenvolver algumas considerações vinculadas à leitura, e como esta pode influenciar no processo de apropriação da escrita, nos seus diversos procedimentos, sendo um destes a reescrita, que possibilita ao discente um novo olhar sobre o texto produzido anteriormente, a partir do momento em que faz a releitura dele. De acordo com Geraldi (1993), é no texto que a língua “se revela em sua totalidade, que enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou enquanto discurso” que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. E, nesse sentido, refletimos, ainda, sobre a defasagem da turma do 3º ano do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita, uma vez que ambas são práticas diferentes, mas convergentes para o processo de alfabetização.

Para Cagliari (1998), a escrita tem como principal objetivo permitir a leitura, e essa, por sua vez, é uma interpretação da escrita que traduz os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita preocupam-se com a expressão oral e outros com a transmissão de significados específicos que são decifrados por quem é habilitado a ler e escrever, como discutiremos ao longo deste estudo. Assim como a leitura que a partir da perspectiva de Orlandi (1995), o sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-e-agora, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade.

Desse modo, destacamos os objetivos específicos propostos nessa pesquisa:

- i) compreender o processo de aprimoramento das competências de leitura e de escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar, município de Santa Cruz da Baixa Verde - PE;
- ii) caracterizar as atividades propostas pelo docente, percebendo como a leitura pode influenciar os processos de

escrita inicial, revisão e reescrita; e, *iii*) discutir a pertinência do processo de leitura e escrita nas atividades propostas.

Nessa perspectiva, sugerimos aos docentes da educação básica, em específico dos anos iniciais, novas maneiras de analisar o texto produzido, propondo um maior aprofundamento acerca dos métodos de correção que devem ser abordados durante e após a produção textual escrita. Por outro lado, passamos a discutir algumas metodologias que venham a enriquecer os momentos de leitura em sala de aula, uma vez que a leitura antecede a escrita, principalmente no que concerne às séries iniciais, e é por meio da oralidade e leitura que as crianças desenvolvem sua competência oral e escrita. De acordo com Marcuschi (2001, p.16):

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela.

Para tanto, empregamos os pressupostos metodológicos acerca do professor reflexivo, que é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las (NETO, 2002; TARDIF, 2007). Para os autores, este age como o avaliador da sua prática, além de pesquisador que busca ampliar e adequar na prática, buscando nesse contexto subsídios que permitam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto, cabe-nos nesse contexto, refletir sobre a pertinência dos dois processos, leitura e a escrita, buscando subsídios que venham a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa da escolarização.

Visamos compreender como a leitura pode ser trabalhada na turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, atemo-nos às novas práticas pedagógicas que venham influenciar positivamente esse percurso educativo, sendo esta turma integrante do programa Alfabetizar com Sucesso¹.

¹O Programa Alfabetizar com Sucesso, é um Programa da Secretaria de Educação de Pernambuco cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino das séries iniciais de Ensino Fundamental, visto que o mesmo tem um acompanhamento sistemático e gerenciamento de dados mensalmente com fichas de acompanhamento da leitura e escrita e acompanhamento mensal dos alunos.

Assim, este texto se organiza da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Campo de estudo: Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar”, apresentamos questões voltadas ao reconhecimento do contexto escolar, no qual a turma está inserida.

No segundo capítulo, trataremos das questões teóricas que envolvem a leitura e escrita, como também de reescrita, que subsidiam o processo de ensino. Na sequência, por meio do estado da arte, procuramos entender sobre a pertinência da leitura como processo de apropriação da escrita e de como os subsídios apresentados e trabalhados por meio da revisão e da reescrita podem auxiliar nesse processo, com base nos trabalhos pesquisados, como também os pressupostos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento deste trabalho.

Posteriormente, no terceiro capítulo, “Leitura e interação no ambiente escolar” discutiremos sobre a pertinência da revisão e também da reescrita no processo de produção textual, voltadas especificamente, para os anos iniciais do ensino fundamental.

Já no quarto capítulo, “A pertinência da revisão e da reescrita na produção textual escrita”, abordamos aspectos voltados também para produção textual escrita, tendo como base a análise de algumas práticas desenvolvidas no âmbito escolar, e por fim, concluímos com algumas considerações, as referências, anexos e apêndices.

1- O CAMPO DE ESTUDO - ESCOLA MUNICIPAL OTACÍLIO CARLOS DE ALENCAR

A Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar pertence à Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Cruz da Baixa Verde – PE, que por conta de alguns problemas ligados à estrutura do prédio, algumas turmas foram inseridas na Escola Municipal Francisca Flor, enquanto outras turmas, pertencentes à educação infantil, estão locadas em casas alugadas, sendo este espaço muito pequeno para comportar todas as crianças.

No que se refere às salas que foram implantadas na Escola Francisca Flor, os alunos foram colocados em salas improvisadas onde funcionavam a biblioteca, o auditório e os laboratórios de informática. Apesar de ser uma ação temporária, ela permanece há algum tempo e dispõe de um espaço amplo acomodando assim as turmas que em sua maioria têm cerca de 36 alunos.

Uma das propostas da escola é manter a interação família e escola, contudo esse fator parece ser de difícil desenvolvimento, pois a maioria dos pais alegam que moram em outras localidades e vivem da agricultura e não têm o tempo necessário para acompanhar seus filhos nas atividades escolares.

A partir de colocações como estas, passamos para outro patamar que recebe e reflete esse distanciamento, a aprendizagem do aluno. Por outro lado, é preciso também discutir a formação do professor, já que na prática a realidade é outra e o docente tem que aguçar seu olhar de acordo com a necessidade do seu público.

Nesse caso, são alunos que já se encontram no 3º ano do Ensino Fundamental e com dificuldade de leitura e escrita, ou seja, não sabem ler, e por serem reprovados eles estão retidos no 3º ano há mais de 3 anos.

Iniciamos essa experiência de trabalho nessa turma, enquanto docente, já no fim do primeiro semestre letivo em 2018, pois a docente titular e efetiva passou por alguns problemas de saúde, e precisou se ausentar. Assim, ao começar a trabalhar com a turma, passamos a ter um olhar mais crítico acerca da prática docente, basicamente voltada para o professor reflexivo, ou seja, como poderia buscar subsídios para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir de metodologias que visam avaliar os próprios procedimentos pedagógicos trabalhados em sala de aula

diariamente. É com esse questionamento que iremos aos capítulos seguintes, retratando esse estudo.

1.1 Estado da arte

Nos últimos anos tem sido crescente o índice de estudos sobre o uso de textos em sala de aula, mais especificamente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1998;1999) e o advento dos estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos e textuais, nos documentos curriculares e em estudos, não especificamente voltados ao ensino da gramática. Uma vez que esses levantamentos bibliográficos que contemplam o estudo do texto/gênero em diversas perspectivas, Marcuschi (2008); Bronckart e Dolz e Schneuwly (2004).

Entendemos que, na prática pedagógica, essas leituras, quando realizadas com frequência, podem influenciar o processo de apropriação da escrita, pois muitas vezes, quando o texto é utilizado apenas como pretexto (GERALDI,1985) para o ensino exclusivo da gramática, perdem-se outras possibilidades de desenvolvimento, já que o aluno lê o texto com objetivos diversos, no intuito específico de encontrar verbos, substantivos, entre outros aspectos que competem ao ensino da gramática.

De acordo com Chiappini (1997), no ensino tradicional, a literatura fez parte da disciplina comunicação e expressão anteriormente à Língua Portuguesa no ensino fundamental, sendo este um dos motivos sobre o porquê de professores não aproveitarem a abertura dos textos para compreensão, reflexão e discussão, não deixando brechas para que de fato o aluno se expressasse por meio do texto; nesse ensino, empregava-se o ensino de tópicos com objetivos de ensino gramatical. Nesse sentido, Marcuschi (2008) aponta:

Os PCNs não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc, para a fala por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, [...] diários, ata de condomínio e assim por diante, na escrita? (MARCUSCHI, 2008, p.209).

De acordo com as orientações curriculares federais, os PCN (BRASIL, 1998), a perspectiva de trabalhar textos em sala de aula, não só voltados para a gramática, mas, com outros propósitos, é necessária e recorrente. Dessa forma, entendemos

que, é por meio da escrita que podemos aprimorar o ensino da língua materna, que, quando voltada para um contexto, sócio, histórico e cultural, revela como podemos entender o mundo e nós mesmos. Uma vez que a pertinência do domínio da língua oral e escrita está explícita nesses documentos, o PCN destaca:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL,1997, p.15).

Assim, ao instigar a produção de um texto, a finalidade é escrever para alguém ler, tendo com isso o intuito de atingir um objetivo específico num contexto. Muitas vezes, as leituras realizadas em sala de aula são compreendidas apenas pelo docente, não há necessariamente uma preocupação com a leitura enquanto uma prática social, uma leitura que não propõe uma interação entre o aluno e o texto, nem tampouco uma leitura que proporcione ao aluno um entendimento do contexto no qual ele está inserido. Antunes (2005, p. 32) aponta que o ato da escrita é uma atividade intencional e que cada texto tem um objetivo determinado, leitor definido, suporte a ser veiculado, uma vez que esse objetivo será determinado anteriormente por meio da leitura.

Dolz e Schneuwly (2004) postulam que, para que o indivíduo se aproprie do ato de ler e escrever, além do interacionismo subjetivo (que acontece mediante às interações naturais) também se faz necessário que ocorra o interacionismo instrumental, com a intervenção do professor, descobrindo assim as determinações sociais das situações de comunicação e também mediando as unidades linguísticas para uso efetivo. Dessa forma, a interação/mediação do professor tem o papel de auxiliar o desenvolvimento da competência de escrita e leitura, linguística e textual nas possíveis transformações e interações entre o aluno e o texto. De acordo com Travaglia (1998), o ensino produtivo é o mais importante para a nossa prática docente, pois este consiste na ampliação das habilidades que aluno aplica à língua e a qualquer contexto, tendo assim facilidade para se comunicar de forma eficiente, de forma que haja compreensão do que de fato está sendo dito, percebendo que é necessário um interlocutor definido nessas produções.

Assim, a fim de compreendermos a partir da temática abordada neste trabalho, apresentamos o estado da arte/conhecimento, por meio da pesquisa bibliográfica que culminou com a seleção e caracterização de estudos mais recentes que abordam resultados (Quadro 1) descritos na sequência.

Quadro 1- Artigos científicos

Revista	Ano	Autores	Artigo
Revista Multidisciplinar e de Psicologia	2018	Giselle Pupim Jorge Back	Diversidade Textual em Sala de Aula
Afluente: Revista eletrônica de Letras e Literatura	2017	Daniela Berbert Braga Victoria Wilson da Costa Coelho	Revisão e reescrita em produção de textos de alunos do nono ano: uma perspectiva dialógica
Revista Calidoscópio	2016	Denise Moreira Gasparotto Renilson José Menegassi	A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio
Revista de educação do IDEAU	2015	Flávia Susana Krug	A importância da leitura na formação do leitor

Fonte: Dados da pesquisadora (SOUZA,2018).

O primeiro artigo “Diversidade textual em sala de aula”, de Pupim e Back (2018), discute acerca da produção de textos e a correção adotada pelo professor, em que se propõem técnicas de produções e de ajustes de correções por meio dos métodos de correção, tendo como meio de análise uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Esse processo teve como objetivo compreender o processo da escrita por meio de três gêneros discursivos: conto, poema e histórias em quadrinhos, sendo que a análise foi realizada por meio da prática de produção textual no ambiente escolar, escolhendo-se de forma aleatória os textos produzidos.

A base teórica metodológica priorizou a compreensão do processo de escrita e correção textual, com ênfase no desenvolvimento da autoria. Os resultados apontaram que são inúmeros os desafios enfrentados, tanto nas atividades de escrita quanto nas atividades de correção, tendo em vista a continuidade de metodologias tradicionais vivenciadas na fase escolar. Essas reflexões devem transcender os muros das escolas para que possibilitem mudanças eficazes para o ensino.

O segundo artigo analisado “A importância da leitura na formação do leitor”, de autoria de Braga e Coelho (2017), foi elaborado a partir da necessidade em chamar a atenção dos profissionais da educação com relação à necessidade de estratégias bem como de recursos necessários para a prática leitora, e ainda reforçar a validade da

mediação, estimulando os alunos a descobrirem o prazer do texto, mostrando também o papel e a importância da escola como parte do processo da formação leitora.

Nesse estudo, os autores priorizaram a validação da prática da leitura em tempos de sociedade contemporânea que busca formar leitores em diferentes faixas etárias mediante o deleite/hábito de leitura.

Com base nas teorias de Silva (2009), que afirma que é papel do professor refletir coletivamente sobre a bagagem cultural, a fim de integrar um planejamento de harmonia e coerência, e também na perspectiva de Aguiar, (1996), que aborda sobre a pertinência de se trabalhar com gêneros diversos em sala de aula. Bem como Koch e Elias (2008) que apontam nesse trabalho a importância da leitura que vai muito além do que ocupar um espaço na vida do leitor, mas uma leitura que de fato faça sentido, dando ao leitor o direito a um contato direto com as palavras, realizado de maneira peculiar, percebendo o grau de sentido de cada uma delas dentro do contexto.

Em análise ao terceiro artigo, "A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio", dos autores Gasparotto e Menegassi (2016), que salientam sobre o olhar do professor sobre as produções dos alunos, sendo esse trabalho voltado para o Ensino Médio em que as ideias dos alunos já estão amadurecidas, porém esse foco não deixa de ser pertinente, pois ainda fomenta sobre os processos de revisão e reescrita, por meio das correções estabelecidas pelo docente, sendo que nestes textos foram realizados apontamentos sobre a importância da reescrita e dos métodos de correção que mais surtiriam efeito no decorrer do processo de produção textual. Os resultados destacam que houve de fato uma preocupação do professor em esclarecer os próprios apontamentos na utilização de bilhetes textuais e correções resolutivas, notando-se assim pouco conhecimento acerca da revisão e da escrita, mesmo assim, houve o interesse quanto ao aprimoramento de formas para revisões textuais.

Por fim, no quarto artigo em destaque para esse estudo, "Revisão e reescrita em produção de textos de alunos do nono ano: uma perspectiva dialógica", que tem como enfoque o processo que envolve a atividade de produção, revisão e reescrita de textos na escola, tendo como objetivo refletir sobre a não compreensão dos discentes para com as atividades de produção textual como um processo, e sim como um produto acabado. Dessa forma, essa pesquisa tem como intuito o trabalho com a hipótese da reescrita dos textos nas aulas de língua portuguesa na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo também como objetivo geral mostrar como as

atividades de produção, revisão e reescrita se adequam à concepção dialógica, defendida por Bakhtin (2003), na busca de compreender interpretar o processo de reescrita nos textos dos alunos. Assim, os resultados apontaram positivas expectativas quando voltados para produção de modo processual, quando se toma a escrita de textos como um ponto de partida e também de chegada de todo o processo de produção (GERALDI,1997).

Dessa forma, nota-se que os trabalhos abordados apresentam também ênfase na produção textual, revisão e reescrita de textos produzidos em sala de aula e que de fato esse novo olhar acerca das correções realizadas pelo docente teve abrangência em vários segmentos vinculados ao fomento à escrita em sala de aula, com a perspectiva de aprimorar ainda mais a escrita discente, mostrando-os que o texto não é escrito e acabado, mas que, com a ajuda do professor, este pode ser ainda mais ampliado, melhorado, aprimorado, uma vez que a reescrita proporciona ao aluno a reflexão do que ele produziu.

Quanto aos pesquisadores que são abordados nessas pesquisas podemos mencionar: Antunes (2003;2011), Bakhtin (2003), Braga (2016), Geraldi (2013), Gehrke (1993), Lukd (1986), Menegassi (2000;2014), Moterani (2012), Serafini (2004), Ruiz (2010), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997;1998), todos eles mencionando acerca da leitura e da escrita, bem como a participação do professor em sala de aula ao propor os processos de revisão e reescrita.

Assim, influenciados pelo tema, essa pesquisa reflete ainda acerca de questões voltadas para pertinência de se trabalhar em sala de aula a leitura diária de gêneros textuais diversos, bem como a importância de se trabalhar a produção e socialização dessa produção na sala de aula. Ainda vale ressaltar sobre as propostas de correções por meio das indagações dos teóricos Serafini (2004) e Ruiz (2010), que apontam justamente essa perspectiva do docente ao realizar uma produção em sala, mas também a interação entre docente e aluno, como também aluno e texto no processo de produção textual.

Dessa forma, observa-se que as pesquisas que visam apropriar a escrita no processo de leitura estão tendo avanços e que principalmente o olhar crítico do docente sobre o trabalho com gêneros e produção de gêneros em sala de aula está começando a ser fomentado a partir de novas abordagens. Esse viés propõe ao professor uma reflexão também sobre o próprio trabalho, de que trataremos no

próximo capítulo, e de novas formas de avaliar e dialogar com o texto produzido pelo aluno, que necessita dessa criticidade, a fim de aprimorar o seu processo de escrita.

1.2 O professor - reflexivo

Partindo do pressuposto da reflexão sobre a prática em Tardif (2007), a autora trabalha sobre questões voltadas para os saberes docentes, bem como sobre a pertinência da prática reflexiva. Aborda o professor que, ao avaliar sua própria prática, com o intuito de ampliá-la e adequá-la às necessidades da sua turma, pode sinalizar para mudanças positivas no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, acreditamos que as 'competências' do professor, na medida em que se trata mesmo de 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2007, p.23).

É justamente a partir dessa compreensão que assumimos o presente estudo baseado na prática, diferente de "achismos", que visa ampliar a ação docente em sala de aula, que mude as ações dos professores ao propor, por meio delas, encaminhamentos metodológicos que o façam refletir sobre a própria prática.

Nesse contexto, para Tardif (2007), o docente reflexivo avalia sua própria prática e é acima de tudo um docente com perspectivas atualizadas, ao auto avaliar-se diariamente. Tem o objetivo de aprimorar e ampliar ainda mais os procedimentos necessários para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que compete à leitura e à escrita.

Dessa forma, no decorrer deste estudo, percebemos que os discentes tiveram grandes avanços a partir da prática reflexiva, pois inicialmente não conseguiam produzir pequenos textos, nem tampouco entender o porquê de se trabalhar com gêneros. Entendiam vagamente sobre a funcionalidade, porém os momentos de produção eram poucos, bem como os momentos de reescrita e reflexão sobre o texto produzido. Nas primeiras semanas, essa prática foi um tanto cansativa, pois os discentes ainda estavam se acostumando com a troca de professor, como também com as práticas metodológicas utilizadas, especificamente no processo de leitura, escrita e produção. Em se tratando da avaliação da própria prática enquanto docente, percebeu-se que este processo se faz pertinente, uma vez que quando avaliamos a

nossa própria prática entendemos ainda mais sobre como a nossa metodologia pode refletir no aluno, e também como a avaliação desta pode trazer resultados positivos tanto para turma, quanto para nós que precisamos fazer uso de metodologias diárias para que de fato a aprendizagem aconteça.

Posteriormente, apresentamos os pressupostos metodológicos acerca destes processos, pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nosso trabalho adota a pesquisa qualitativa-descritiva de cunho reflexivo, que para Prus (*apud* MOREIRA, 2002, p. 50), aponta a tarefa de “dupla hermenêutica” que se justifica pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam. Essa perspectiva tem o objetivo de observar, registrar e analisar fenômenos (BARROS; LEHFELD, 2007), fenômenos estes que estejam vinculados à leitura e à escrita. Por fim, a metodologia reflexiva, como afirma Tardif (2007), sendo que professor prático reflexivo, é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas, sendo estas voltadas para o estudo da leitura como um processo de apropriação da escrita.

Levando em consideração a análise das produções textuais realizadas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, nosso foco de estudo, além da realização de discussões sobre a prática, embasadas na perspectiva da importância da prática reflexiva em sala de aula. Nesse intuito, destacamos Freire (2006), que aborda a importância do papel da pesquisa dentro da prática docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 2006, p.29).

Nessa perspectiva procuramos ampliar este trabalho, com um olhar que vai muito além das ações diárias voltadas à prática, avaliada como um processo contínuo em que o docente realmente necessite se autoavaliar, a fim de desenvolver um bom trabalho. Outro ponto bastante pertinente se vincula à pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991), resumida no diagrama 1, ou seja, quando o docente avalia sua própria prática ao colocá-la em ação, através de práticas diárias, em que ele reflete e analisa o campo da ação docente, como também investiga a respeito dela.

Dessa maneira, notamos a junção da pesquisa- ação e da prática reflexiva, pois ambas subsidiam o docente a pensar, avaliar e reformular procedimentos metodológicos que propiciem um maior desenvolvimento e interação da turma.

Quadro dos elementos que subsidiam a pesquisa-ação

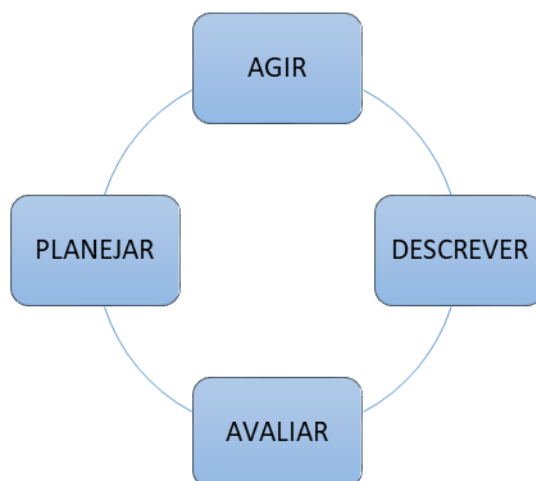


Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

A pesquisa ação, assim como a prática reflexiva estão centradas em quatro pilares; agir, planejar, avaliar e descrever, (BROWN; DOWLING, 2001, p. 152), por exemplo, sob certos aspectos, é precisa, mas utiliza o termo “pesquisa” no sentido muito amplo de todo tipo de estudo metuculoso e, utilizando-o desse modo, priva os acadêmicos de utilizá-lo para distinguir a forma de investigação-ação. Esta que emprega o sentido mais específico ligado à pesquisa na academia, são necessariamente utilizadas na pesquisa, em que “agir” está voltada em entender o que de fato precisa ser compreendido e alterado na prática, “planejar” como essa ação pode ser desenvolvida e “avaliar” se essa ação surtiu efeito diante da problemática, e “descrever” como esses procedimentos se sucederam na prática propriamente dita.

Libâneo (2008) afirma que o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para reconstrução de conhecimento sobre o ensino. E, de acordo com essa afirmação salientamos que este docente que é, ao mesmo tempo, reflexivo sobre a própria prática e pode adquirir a experiência com a reflexão, tendo como intuito, melhorar as perspectivas de aprendizagem da turma, além de se tornar um pesquisador que, além de escrever sobre, pode colocar sua pesquisa em prática no cotidiano de sua turma.

Feitas essas considerações, passaremos para a explicitação dos processos de ensino relacionados à leitura e à produção escrita no próximo capítulo.

3. LEITURA E INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para Vigotsky (1991), é na escola que aprendemos a apropriarmo-nos da escrita. *A priori* iniciamos esse processo com pequenos riscos chamados garatujas, e vemos o quando esses pequenos rabiscos são importantes para uma criança. Assim,

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. (VIGOTSKY, 1991, p.99).

Questões voltadas ao aprendizado da criança como imitadora do seu professor, ou seja, ela observa o professor durante todo o tempo em que está na escola e pode imitá-lo. Um exemplo disso ocorre, quando nos referimos à educação infantil: é a forma como o professor conta as histórias e faz o reconto fazendo uso da oralidade, momento este de suma importância para o desenvolvimento das crianças, ao tornar um hábito de recontar a história.

Segundo Marcuschi (2001, p.21), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos vários contextos de uso”.

Nas séries iniciais, o aluno faz a leitura de livros, apropria-se da escrita por meio das fichas de leitura que eles produzem, e, para essa realização, faz-se necessário que o aluno leia e compreenda o texto, além de ser instigado a fazer o reconto dos livros lidos, no trabalho com a oralidade em interação com os demais alunos da turma. Geraldi destaca acerca da interação:

[...] entende-se que o sujeito se constitui como tal a medida que interage com os outros, na sua consciência e seu conhecimento do mundo como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social [...]. Isto implica que não há sujeito dado, pronto, que entre em interação, mas um sujeito se completando e se constituindo em suas falas e nas falas dos outros. (GERALDI, 1996, p.19)

Dessa forma, entendemos a importância do processo de interação com o outro, até mesmo quando nos referimos aos processos de leitura e escrita, pois é justamente

nessas interações que visamos mediar, entre o texto, o autor e o leitor. Essa postura incide principalmente no professor dos anos iniciais, que valoriza a leitura de imagem, que torna o aluno capaz e participativo para apresentar seu conhecimento. No processo de aprendizagem de leitura, o professor pode ainda inserir todos os alunos na dinâmica e buscar meios para a sua participação efetiva, como discutiremos na sequência.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, doravante (BRASIL,1999) de língua portuguesa, cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Ainda de acordo com o PCN (BRASIL,1999), não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

Nesse percurso, cabe ao docente fazer uso dos textos que circulam socialmente para incluí-los nas aulas, textos esses que podem ser retirados de jornais, revistas, enfim, textos que também estejam vinculados com a realidade do discente, visando, assim, a constituição de sua autonomia para elaboração do processo da escrita. Para tanto, passaremos a tratar das concepções de leitura e de que forma elas podem (ou não) interferir no processo de escrita infantil.

3.1 As concepções de leitura e sua influência no processo de escrita

Como já mencionamos anteriormente, a leitura precede a escrita e deve estar em constante presença em sala de aula, uma vez que suas contribuições estão comumente atreladas à escrita de forma direta e indireta. Freire (1997) era a favor de palavras ensinadas dentro de um contexto do educando, de acordo com a realidade a qual ele estava inserido. O pedagogo usava os chamados temas geradores que estavam vinculados com a realidade dos discentes.

Franchi (1985) aponta que, no processo de alfabetização, a função do professor é extremamente necessária na organização do que as crianças de fato necessitam, pois nessa fase é necessário criar situações em que as crianças estejam em interação entre si e em situações reais, exercitando, assim, a sua formação intelectual. Os meios e como ela é utilizada também influenciam bastante nesse processo, cabendo ao

docente muitas vezes repensar práticas realizadas há alguns anos e que hoje já não são mais tão eficazes, em especial quanto ao momento único da alfabetização.

Dessa forma, em relação aos métodos empregados para a alfabetização, Soares (1999) apresenta evoluções no ensino, já que a leitura se faz pertinente no âmbito escolar, e, por meio desta, o discente pode ver o mundo e o texto de maneira mais significativa, no contexto que esteja próximo a sua realidade. Percebemos que o uso de cartilhas não mais será interessante por apresentar palavras soltas, e em pequenas frases descontextualizadas e sem significação para a vivência da criança.

Na atualidade, defendemos um ensino de forma contextualizada, em que o aluno deve compreender o texto para que depois se dirija à escrita, nem que esse texto seja simples e pequeno, pautando o trabalho com a significação e não apenas quanto à quantidade de palavras, mas à sua importância, funcionalidade e apenas não a questões voltadas à quantidade, mas despertando o interesse para o texto, e influenciando tanto no processo de leitura, quanto o de escrita. Assim,

(...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade. (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2009, p. 2).

Em sala de aula são realizados momentos de leitura que têm como intuito fomentar essa prática, coletiva e individual, para a compreensão do texto. Conforme afirma Freitas (2009) a leitura compartilhada consiste em realizar uma leitura para toda a sala, ou seja, em voz alta, os alunos que ainda não sabem ler começam a ouvir a linguagem oralizada, dividindo assim a leitura com o professor, essa relação já produz um convívio com o ato de ler. São as leituras deleite realizadas no início das aulas que tem o intuito de chamar atenção dos discentes, como também despertar o interesse destes para ler ainda mais, sendo estas aguçadas por meio de gêneros diversos.

Quando falamos em gênero, faz-se necessário entendermos a pertinência deles em sala de aula, sendo que, a criança necessita desse contato direto com o gênero, contato que é estabelecido por meio da leitura.

Para Marcuschi (2006), é essencial a necessidade de se compreenderem os gêneros textuais como algo dinâmico, fluido e principalmente incapaz de ser compreendido e assimilado apenas de maneira classificatória e por descrições linguísticas, tendo em vista que esta seria uma visão reducionista e formalista dos gêneros. O autor concebe gênero como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos.

Assim, podemos fazer uso dos mais variados gêneros textuais em sala de aula, tendo em vista a apropriação da leitura e da escrita de forma contextualizada, partindo de um contexto geral imerso no texto, até chegarmos às suas especificidades. Nesse sentido,

Para se apropriar da escrita e da leitura, é preciso que os objetos e instrumentos (textos escritos, lápis, papel) envolvidos nessa apropriação estejam disponíveis, que o aprendiz testemunhe a utilização social da leitura e da escrita por parceiros mais experientes, de forma cada vez mais constante e crescente, a utilização da leitura e escrita. Mais que isso, o sujeito que aprende precisa estar motivado para o uso da escrita e da leitura. (MELLO, 2003, p. 33).

É justamente essa perspectiva de ensino que deve nortear nossa prática em sala de aula, ambiente este em que o aluno está tendo um contato direto com a leitura e a escrita. Para Bakhtin (1997), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e daí a diversidade de usos e, conseqüentemente, a diversidade de gêneros que se afiguram inumeráveis.

No entanto, essas leituras não devem ser realizadas apenas como atividades monótonas e repetitivas, mas com objetivos, como por exemplo, após realizar a leitura deleite, o professor pode fazer indagações observando se o aluno compreendeu a leitura, e o que apropriou dela. Não se trata de avaliar ou trazer questões de verificação, mas, de compreender o nível de compreensão realizado, como também fazer uso da leitura para construção da escrita do discente por meio do reconto, a partir do qual serão trabalhadas tanto a oralidade quanto a escrita. Essas atividades integram a práxis docente, pois o processo de interação, em que cada um terá o seu momento de falar como também apresentar seu reconto. De acordo com Vygotsky (1995),

O ensino deve organizar-se de forma que a leitura e escrita sejam necessárias de algum modo para a criança [...] a criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a leitura deve ter sentido pra a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Somente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos e sim um tipo realmente novo e complexo da linguagem. (VIGOTSKY, 1995, p. 201).

Surge, então, a pertinência de trabalhar gêneros diversos que chamem a atenção do aluno em sala de aula, porque o professor não fará leitura por imposição, mas aos poucos o aluno vai tomando gosto pela leitura, e principalmente se os textos estiverem próximos da realidade em que estão inseridos, pois para eles tudo é novo, é um mundo de descobertas em que eles estão se adaptando aos poucos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a concepção de leitura interacionista tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Fazendo um paralelo de acordo com a definição de leitura abordada no PCN, é possível encontrarmos essa semelhança. Para o documento,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

O leitor se torna ativo nesse processo, pois é ele quem interage com o texto, que faz inferências, que verifica os aspectos do texto, como por exemplo a identificação de personagens, bem como qual o assunto principal do texto. Nesse intuito, a concepção interacionista de acordo com Bakhtin (2003), em seu arcabouço teórico, busca compreender os fios que constituem o diálogo na relação da alteridade (entre o eu e o outro). Nesse sentido, no âmbito da linguagem, compreendemos o diálogo como o conceito fonte, irradiador e organizador das reflexões aqui apresentadas. Uma vez que este espaço é dado por meio das correções que serão realizadas nessa prática, levando em consideração o eu enquanto autor e o outro como aquele que também irá interagir com o texto.

Sobre as concepções de linguagem no Brasil, temos as seguintes denominações de acordo com Geraldi (1984), que correspondem aos estudos e apontamentos discutidos nas teorias e concepções do círculo de Bakhtin: (1) Linguagem como expressão do pensamento; (2) Linguagem como instrumento de comunicação e (3) linguagem como forma de interação. Ainda cabe ressaltar quanto às perspectivas de leitura, que estas se dividem em; (1) perspectiva do autor, (2) perspectiva do texto; (3) perspectiva do leitor e, por fim (4) perspectiva da interação entre autor, texto, leitor, que assumimos neste estudo.

No que concerne a essas perspectivas, Menegassi e Ângelo (2005) afirmam:

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira (MENEGASSI ANGELO, 2005, p. 18).

Ainda, quanto às questões voltadas às concepções de leitura, abordaremos cada uma delas, de acordo com os pesquisadores mencionados, para que sejam compreendidas em suas especificidades, bem como nas perspectivas de ensino.

3.1.1 Caracterização do processo de leitura em sala de aula

No cotidiano das práticas de leitura escolares, as ações do professor mesclam diversos encaminhamentos que podem ser caracterizados, de acordo com as concepções de leitura já mencionadas, de forma que não deve haver o predomínio de uma concepção que não vise oportunizar o aluno. Abud (1987) observa que a leitura é o embasamento para aquisição de uma cultura geral; ela é, por conseguinte, o fundamento da aprendizagem escolar; a escrita, depois da fala, é um dos fundamentais instrumentos do processo de comunicação e expressão. Utilizando-se da linguagem escrita, o homem pode compartilhar suas ideias a alguém ou simplesmente externar seus anseios e seus pensamentos.

Nesse sentido, explicaremos essas concepções de forma específica, uma vez que esse conhecimento se faz pertinente aos professores para que de fato possam analisar a sua prática e repensá-la de acordo com as informações apresentadas em cada concepção.

Linguagem como expressão do pensamento-leitura com a perspectiva do autor: a concepção destacada não conta com a influência do outro, tampouco da situação social na construção dos enunciados, trata-se de um monólogo, seguindo-se assim as regras do bem falar e do bem escrever. Há, contudo, uma preocupação com a leitura vozeada (oralização do texto escrito), em que a leitura é comparada com a leitura modelar do professor.

Segundo Kleiman (2008), essa primeira concepção de linguagem - expressão do pensamento – correlaciona-se à “concepção escolar” de ensino à medida que objetiva o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar do “bem falar” (linguagem oral) e do “bem escrever” (linguagem escrita).

A segunda concepção de linguagem acrescenta o exemplo de como é analisado o *instrumento de comunicação*, sob a *perspectiva do texto*, que vê a língua como um código, ou seja, um conjunto de signos que combinam segundo regras, de fato, uma transmissão de uma mensagem do emissor para o receptor. Essa concepção entende a língua como um ato social, porém, desconsidera o uso, limitando-se apenas ao estudo do funcionamento da língua.

Segundo Rojo (2002), a leitura, por meio da decodificação, é vista apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Ressalta-se ainda que se mantém o trabalho com a gramática tradicional pelo viés normativo e descritivo. De acordo com Costa - Hubes (2010):

[...] preocupação excessiva com a decodificação e com o reconhecimento da estrutura organizacional do texto, é possível inferir que ao organizarmos questões como estas, estamos sendo orientados pela concepção estruturalista da língua, de base saussuriana. Ler, nesse caso, significa decodificar, reconhecer o sistema linguístico, a formatação do texto. Sendo assim, o foco de leitura recai para o texto enquanto materialização da língua (COSTA-HÜBES, 2010, p. 249).

Dessa forma, a leitura é tratada apenas pela *perspectiva do leitor*, em cuja prática escolar de acordo com Leffa (1999), “Considera a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido” (LEFFA, 1999, p.18).

Nesse processo, o leitor assimila com facilidade as ideias centrais do texto, em uma construção de significado de acordo com a relação hipótese/verdade. Entende-se, dessa forma, que “o conhecimento armazenado na memória do leitor (conhecimento prévio) é mais importante do que as informações contidas no próprio texto, logo, o conhecimento prévio é o que determina o sentido que o leitor dará ao texto” (ZAGO, 2012, p. 62).

Em se tratando *da terceira concepção de linguagem, como processo de interação*, a leitura é vista sob a perspectiva do *autor, texto, leitor*, portanto, surge o viés discursivo, em que o indivíduo age sobre o seu interlocutor, gerando-se, assim, uma produção de sentido entre eles, sendo que estes ocupam distintas posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Assim, essa concepção se caracteriza pelo diálogo. Dessa forma, Rojo (2002), aponta que a leitura precisa passar inicialmente não apenas por um processo de decodificação, de transposição de códigos, mas sim de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, com práticas sociais e também de conhecimentos linguísticos muito mais além de simples fonemas. Esta concepção é um meio de subsidiar as propostas pedagógicas, dando ainda uma sustentabilidade no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Travaglia (1997), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).”

A partir dessa perspectiva, notamos que a terceira e última concepção de linguagem traz um viés de interação que articula o autor, texto e leitor, surgindo, assim, um tripé que permeia a interação em sala de aula, não sendo apenas um momento de codificação e decodificação, mas uma concepção que permite ao leitor um novo horizonte de expectativa a partir do texto, percebendo a leitura com uma prática social.

Assim, percebemos que essa concepção precisa ser trabalhada em sala de aula e que, mesmo depois das novas perspectivas, na maioria dos casos, o método tradicional ainda prevalece no âmbito escolar. Nesse sentido, urge discutirmos a relevância da revisão e da reescrita nos processos de produção textual escrita.

4. A PERTINÊNCIA DA REVISÃO E DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Partindo do pressuposto de que é da revisão e da reescrita textual, que emerge o aprimoramento da competência de escrita dos alunos (BERTO, 2016), faz-se necessário que nós, enquanto professores tenhamos conhecimento sobre a pertinência de cada um desses processos, como meio de facilitar essa compreensão.

Os resultados apresentados em Berto (2016; 2018) e Berto e Menegassi (2015), apontam que, através destas duas perspectivas, podemos ter um melhor desenvolvimento nas produções escritas dos discentes, considerando não só a escrita, mas também o desenvolvimento da capacidade linguística-discursiva dos alunos.

Assim, de acordo com Menegassi (2010, p.76), “[...] o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema”.

Dessa maneira, percebe-se que o aluno demonstra, por meio do texto produzido, o que de fato ficou no momento de interação/conversação entre aluno e professor/turma, bem como o que de fato ele entendeu sobre o que foi trabalhado em sala de aula. Uma vez que, nas práticas de produção textual, o aluno se autoavalia, ou seja, cabe ao discente autoavaliar a sua produção. Como salienta Antunes (2006):

[...]Qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da autoavaliação. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem [...]. A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se se tratar de atividades de linguagem. Evidentemente, não se está considerando aqui apenas a avaliação feita nas tradicionais provas bimestrais, mas toda a atividade de produção com que se envolve o aluno, cuja avaliação, como ressaltamos, não pode ficar a cargo exclusivo do professor [...] (ANTUNES, 2006, p. 164).

Para outras duas pesquisadoras, “Ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.37), tanto a leitura quando a escrita são elementos essenciais

para o processo de alfabetização, dessa forma, ambas se complementam no processo de ensino-aprendizagem, visto que, a leitura possui grande influência para o processo de escrita. Nas palavras de Foucambert (1994, p. 05), "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita". Dessa forma, necessita-se desenvolver no educando o interesse por diversos gêneros, a competência leitora e a produção textual para construir e produzir conhecimento.

Acreditamos, contudo, que a linguagem é um elemento social, que se constrói por meio da interação e que esta apresenta diferentes usos, quando nos detemos a produção de textos de diferentes gêneros. Assim, percebemos que a escrita não é um fim em si mesma, mas, sim, um lugar de interação entre os participantes desse processo, trata-se de "um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado" (MENEGASSI, 2010, p. 78).

Desse modo, entendemos que tanto a atividade de leitura é pertinente para o processo de ensino, uma vez que esse processo é subdividido nas etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita, aspectos esses que serão apresentados no capítulo de análises.

Nesse íterim, o professor orienta os alunos desde o processo de pré-produção até o produto final, sendo que a etapa de revisão é uma oportunidade de diálogo entre o escritor e o leitor, e a reescrita se adequa ao momento de reflexão sobre o discurso e a situação de interação verbal (BERTO, 2016).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a seguinte afirmação sobre o que chama de "escritor competente" como sendo um indivíduo: "capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento" (BRASIL, 1998, p. 48).

Geraldi (2008), afirma que é preciso que os produtores de textos assumam-se enquanto locutores e, assim, tenham o que dizer, razão para dizer, como dizer e interlocutores para quem dizer, quando pensamos em um trabalho com a escrita. Partindo desse pressuposto, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Menegassi (2010) argumentam que o processo de escrita tem o envolvimento de etapas diferentes, porém pertinentes, sendo esta considerada um trabalho e uma produção que se concretiza na interação.

Voltamos, então, para os quatro pilares voltados para o processo de escrita, começado pelo planejamento, em que o docente apresenta subsídios para que o aluno escreva, bem como dando informações necessárias para produção, além de fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio do discente sobre o assunto em questão. O momento de execução torna-se próprio de cada sujeito, a partir do planejamento, o produtor materializa o que foi estabelecido nas condições de produção (MENEGASSI, 2010).

A revisão pode ser realizada pelo próprio produtor, porém com intervenção docente, tanto vinculada à forma como também ao conteúdo. É essa etapa que poderá levar a reescrita do texto, a fim de deixá-lo adequado à situação de enunciação (MENEGASSI, 2010).

Na quarta e última etapa, voltada para o processo de reescrita, de acordo com as intervenções realizadas pelo docente, o aluno pode reescrever o texto fazendo acréscimos e deslocamentos de ideias e trechos, (MENEGASSI, 2010) e procedendo a uma nova versão do texto, como apontam os estudos sobre reescrita em relação aos pressupostos curriculares oficiais (BERTO, 2018).

Faz-se necessário entender algumas peculiaridades acerca da leitura e da escrita. Segundo Serafini (1995), a revisão diferencia-se da correção, entendida como “observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico” (SERAFINI, 1995, p. 130). Com relação ao caráter dialógico da prática, aponta que aprender a escrever é um processo de idas e vindas, em que esta passa por um aprimoramento, ou seja, ela é renovada a partir de cada texto.

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância (SUASSUNA, 2014, p. 121).

A partir dessas colocações percebemos a importância desses quatro pilares para produção textual em sala de aula, e especificamente a presença da revisão e da reescrita que, com a ajuda do professor, podem aprimorar ainda mais as produções

realizadas, propondo ao aluno um novo olhar acerca do texto produzido. Segundo Hoffmann (2013),

Sem uma ação mediadora, ele [o aluno] não irá escrever melhor. A melhoria das aprendizagens irá ocorrer a partir dos três elementos envolvidos no processo: o avaliador/mediador com a intenção de orientar o aluno, este motivado a cooperar e os conteúdos e atividades pedagógicas necessárias para isso (HOFFMANN, 2013, p. 46).

Justamente nessa perspectiva, esses três patamares são essenciais em sala de aula, não somente voltado para o processo de somente ser avaliador, pois o aluno necessita de um apoio no decorrer dessa produção. O professor enquanto mediador e por meio de orientações, dá mais segurança aos alunos, cooperando com a produção, tanto por meio da motivação quanto por meio da cooperação.

4.1 A produção textual escrita: análises de uma prática

O estudo proposto apresenta aspectos voltados à correção das produções textuais da turma, para análise de dados coletados na turma do 3º ano A, vinculado à Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar.

A proposta de realizar essas produções de início estava voltada para um diagnóstico da turma, a fim de verificar o nível de aprendizagem, posteriormente, com a realização de uma análise, percebendo como as correções e o processo de revisão e reescrita poderiam influenciar no processo de ensino aprendizagem, bem como enfatizar a leitura em sala de aula, pois esta é uma ponte para o processo de escrita.

As produções apresentadas foram realizadas a partir dos gêneros textuais tira e carta, uma vez que esse trabalho teve início em maio de 2018 e perdurou o bimestre, ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, foram realizados alguns processos metodológicos que subsidiaram o trabalho com as produções apresentadas nessa pesquisa. Esse procedimento será explicitado a partir dos tópicos descritos na tabela a seguir:

Tabela 1: Procedimentos metodológicos

Gêneros	Procedimento das atividades
Tira	✓ Apanhado sobre os conhecimentos prévios dos alunos; ✓ Explanação sobre o gênero a partir de exemplos do livro didático; ✓ Explanação antes da produção; ✓ Realização da produção; ✓ Leitura do texto produzido; ✓ Correção; ✓ Realização da revisão e reescrita com a mediação docente;
Carta	✓ Apanhado sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero; ✓ Explanação sobre o gênero; ✓ Explanação (passos para a produção) ✓ Realização da produção; ✓ Leitura do texto produzido; ✓ Correção; ✓ Revisão sobre o gênero, estabelecendo diferenças entre os gêneros carta e bilhete; ✓ Realização da revisão e reescrita do texto com a mediação do professor;

Fonte: Dados da pesquisadora (SOUZA, 2018).

Diante do detalhamento da realização das atividades vivenciadas, no tópico seguinte trataremos sobre as produções textuais realizadas, bem como os meios de correção utilizados durante o percurso de escrita a partir dos gêneros, tira e carta.

4.2 Tipos de correção apontadas nas produções textuais

Tendo em vista a coleta e análise das produções textuais e, tomando como eixo as propostas de Serafini (2010) sobre os tipos de correção, indicativa, resolutive, classificatória e interativa, buscamos analisar as correções, do ponto de vista do professor, acerca de alguns aspectos.

Segundo Serafini (2010), a metodologia indicativa consiste em marcar erros na margem. Nos períodos que apresentam erros ou estão pouco claros, cabe ao docente apontar os erros e pouco faz alterações no texto. Para a autora, esse tipo de correção não leva o aluno à solução dos problemas do seu texto, especialmente porque os problemas do texto não vêm apontados com precisão, levando o aluno à não compreensão do estatuto das correções.

Temos por exemplo, nos textos a seguir desenvolvidos a partir do gênero tira, em que os alunos teriam como suporte as imagens, para a partir dela desenvolver o

texto. Anteriormente foram realizadas discussões sobre o gênero tira, realizando indagações sobre ele, ocorrendo assim a coleta dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero proposto. Ainda foi utilizado a apresentação de algumas tiras para leitura e compreensão, proporcionando assim um momento de interação para que posteriormente a produção fosse realizada.

Com base nessas produções e nas correções, discutimos os aspectos apontados, enfatizando que os textos serão apresentados digitalizados e transcritos logo a seguir, visando à melhoria da leitura e dos apontamentos indicados pelo professor.

Texto 1



Fonte: Escola Otacílio Carlos de Alencar, 3º ano A /Texto escolar - aluna A.

A turma da Mônica

Ana está andando no sítio na casa dela. Ela está com uma rede para amarrar no pé da árvore para ir deitar na rede. Quando Ana foi amarrar a rede o homem estava cortando a árvore e Ana ficou muito triste, porque o homem cortou a árvore. Aí o homem ficou segurando a rede para Ana dormir um sono, porque o homem cortou a árvore que Ana dormia.

Fonte: texto escolar – aluno A. Versão digitada

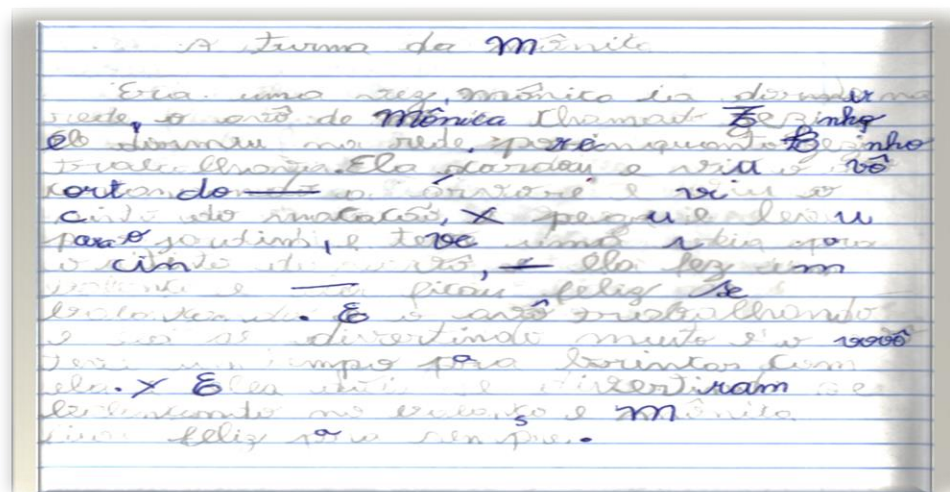
Nota-se, nessa produção, que o aluno apresentou pequenos erros ampliados pelo professor ainda que essa correção (indicativa) foi feita sem muito detalhes, com

a marca de alguns traços no texto, e também (resolutiva) em que apresenta apenas poucas marcas de correções voltadas para a ortografia e sinais de pontuação, sendo que esta resolução foi realizada pelo professor, porém não leva o aluno a corrigir o erro cometido na produção, necessariamente porque esses erros já foram corrigidos pelo docente.

Um outro tipo de correção, comumente tomado como estratégia da correção (resolutiva), citado pela autora é aquele em que o professor corrige os erros do texto, reescrevendo frases, palavras e até períodos inteiros. Segundo Serafini (1998), há um empenho maior do professor, pois ao corrigir busca ver, no texto do aluno, aquilo que não está em consonância com a língua culta da língua portuguesa e “reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto” (RUIZ *apud* SERAFINI, 2010, p. 41).

Neste caso, o professor faz uma tentativa de assumir o papel do aluno, que é de reformulação de seu próprio texto. Como no exemplo abaixo, o texto também foi elaborado a partir da tirinha da Mônica, alterando-se somente o método de correção.

Texto 2



Fonte: Texto escolar - Aluno B.

A turma da Mônica

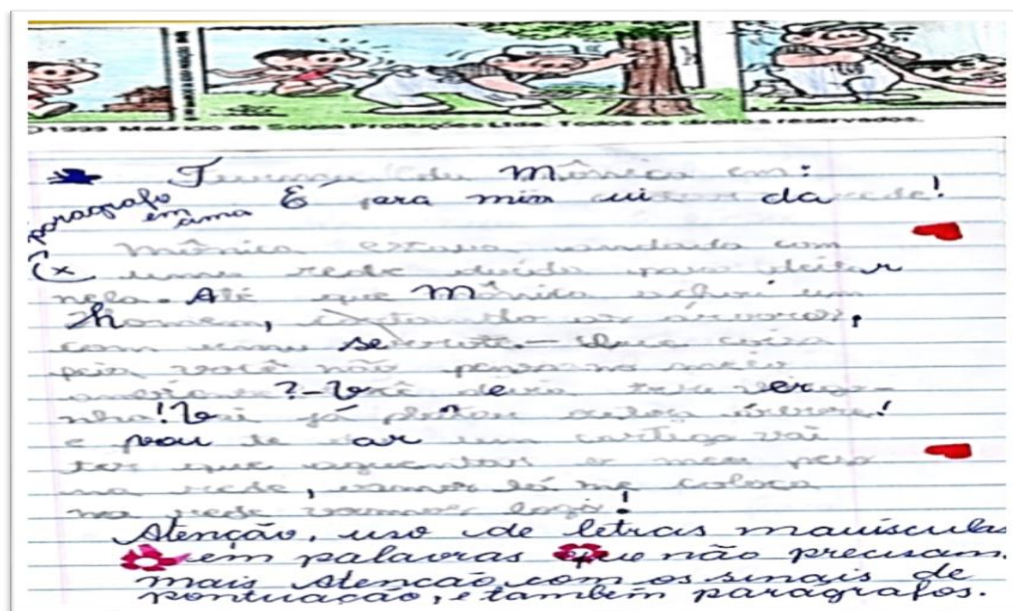
Era uma vez, Mônica ia dormir na rede, o avô de Mônica chamado Zezinho ele dormiu na rede, porém quando Zezinho trabalhava. Ela acordou e viu o avô cortando a árvore e viu o cinto macacão peguei levei para o jardim, e teve uma ideia para o cinto o cinto do avô, ela fez um balanço e ficou feliz se balançando. E o avô trabalhando e ia se divertindo muito e o vovô teve um tempo para brincar com ela. Eles dois se divertiram se balançando no balanço e Mônica foi feliz para sempre.

Fonte: Texto escolar – aluno B - versão digitada.

Neste exemplo, notamos, na correção realizada, que o docente corrigiu as palavras erradas na produção, mas em nenhum momento pediu uma reescrita para que o aluno as corrigisse. Trata-se de uma correção resolutiva em que as alterações são efetuadas somente pelo professor sem abrir um espaço propriamente dito para a reflexão do aluno sobre o erro. Também há indícios de uma correção indicativa, pois os erros também são indicados pelo docente. Casos como esses não possibilitam o desenvolvimento da escrita.

Partindo para outra perspectiva de correção, trataremos da correção classificatória, em que o docente analisa a produção especificando sobre o que o aluno o aluno errou, enquanto nas anteriores prevalece uma atitude prescritiva em que se indica ou resolve-se o erro. A classificatória consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]” (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2010, p.45).

Texto 3



Fonte: Texto escolar - Aluno C.

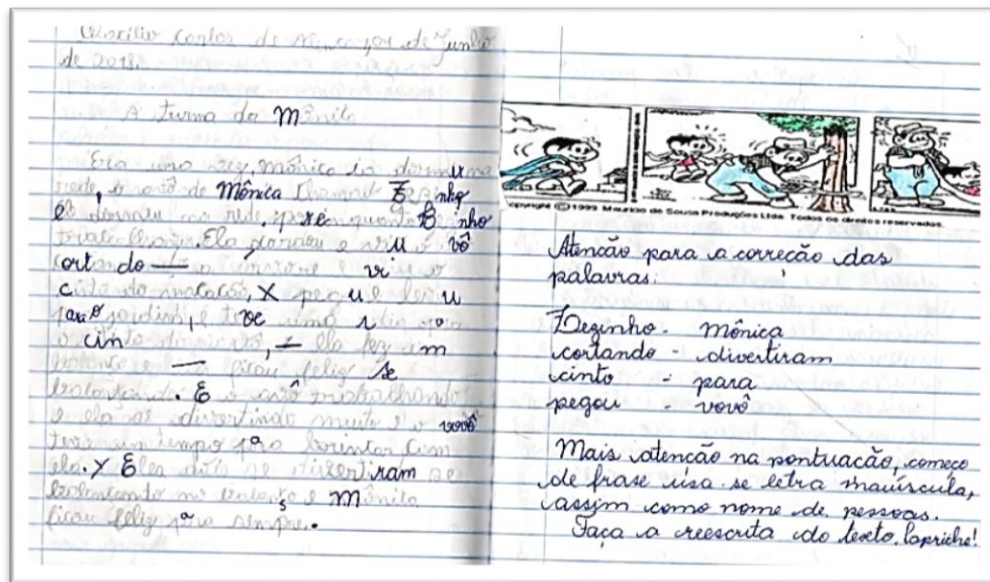
Turma da Mônica em: É pra mim cuidar da rede!

Mônica estava andando com uma rede doida para deitar nela. Até que Mônica achou um homem, cortando as árvores com um serrote;- Que coisa feia você não pensa no meio ambiente?- Você devia ter vergonha! Vai já plantar outra árvore! E vou te dar um castigo vai ter que aguentar o meu peso na rede, vamos lá me coloca na rede vão logo!

Fonte: texto escolar- Aluno C- versão digitada

Por fim, trataremos da última estratégia empregada, a correção interativa, cujo trabalho é mais longo e desenvolvido pelo professor, abordando a tarefa de revisão que será realizada pelo aluno, com apontamentos acerca dos erros no texto, encaminhando-o para a reescrita. Nesse exemplo, sentimos a ausência de uma interação mais direta, por meio de bilhetes orientadores que visam levar o aluno a refletir sobre os encaminhamentos propostos para a revisão e a reescrita.

Texto 4



Fonte: Texto escolar- Aluno D.

A turma da Mônica

Era uma vez, Mônica ia dormir na rede, o avô de Mônica chamado Zezinho, ele dormiu na rede, por enquanto Zezinho trabalhava. Ela acordou e viu o avô cortando a árvore e viu o cinto do macacão pegou e levou e levou para o jardim, e teve uma ideia para o cinto do vovô, ela fez um balanço e ficou feliz se balançando. E o avô trabalhando e ela se divertindo muito e o avô teve um tempo para brincar com ela. Eles dois se divertiram se balançando no balanço e Mônica ficou feliz para sempre.

Fonte: texto escolar – Aluno D- versão digitada

Tendo como foco as produções expostas percebe-se que alguns alunos ainda apresentam dificuldades vinculadas à produção de textos, no entanto esses meios de correção foram utilizados com o intuito de auxiliar esses alunos na produção, como também nos processos de revisão e reescrita, não aplicando apenas um tipo de correção, mas fazendo uso de várias, procurando entender qual dos meios se torna

mais eficaz para o desenvolvimento e compreensão do discente no decorrer de cada produção trabalhada em sala de aula.

4.3 O processo de correção: a revisão e a reescrita

Segundo Ruiz (2013), a refacção textual é feita pelo aluno por meio da reescrita, da reelaboração, reestruturação e da retextualização do seu texto a partir da correção proposta pelo professor. Uma vez que a refacção textual é realizada a partir de dois meios "*in loco*", isto é, no corpo da própria produção/redação, ou "errata", no pós texto, sendo que, a refacção textual "*in loco*" é realizada por meio da reescrita colocada acima da escrita original.

Ao tratarmos sobre as refacções textuais advindas especificamente do tipo resolutivo, vemos que esta não apresenta tanta dificuldade para o aluno, pois este terá apenas a tarefa de copiar de acordo com as alterações feitas pelo professor. Já as refacções voltadas para as correções do tipo indicativa fomentam que o aluno compreenda os problemas de seu texto, para que, a partir dessa análise, seja realizada a reescrita. Ao tratarmos das refacções voltadas para as correções do tipo classificatória, propõe-se ao aluno uma compreensão dos símbolos metalinguísticos deixados no texto do aluno pelo professor.

Assim, distanciando-nos de Serafini (1994) e partindo do ponto de vista da Análise do discurso, Ruiz (1998) agrupou as correções em monofônicas e polifônicas sendo que as monofônicas se adequam quando o professor apresenta as alterações a serem aplicadas, anulando a presença do outro no discurso. Enquanto a polifônica, adequa-se às correções classificatória, indicativa e interativa, pois permitem a participação efetiva do outro no discurso, concluindo que, não somente a correção classificatória, mas também a indicativa e a interativa são polifônicas. O professor pressupõe explicitamente a presença do outro no discurso, na medida em que se utiliza de uma metalinguagem que requer a participação do outro na construção das alterações previstas, como também na reescrita.

Quando o professor aplica o método resolutivo, esse aspecto é monofônico, em que é anulado o discurso e a presença do outro, que neste caso será o aluno. Por fim, a refacção das correções do tipo textual-interativa, indicam uma refacção em que

o professor o auxilia por meio de bilhetes deixados no final do texto, conduzindo-lhes a uma compreensão de um meio correto de reescrita.

4.4 Alguns “nós” nas análises preliminares: o gênero

Em nosso estudo, foram realizadas atividades com o gênero textual carta, e a análise versou sobre o conhecimento dos elementos composicionais do gênero nesses textos. Com base nessa produção, elencamos os resultados na tabela 2.

Tabela 2- Resultados Iniciais

Nº de alunos 3º ano A	Nº de alunos que produziram de acordo com o gênero	Nº de alunos que apresentaram dificuldades	Nº de alunos que esqueceram algum elemento na estrutura do gênero
31	20	5	6

Fonte - Dados da pesquisadora (SOUZA, 2018).

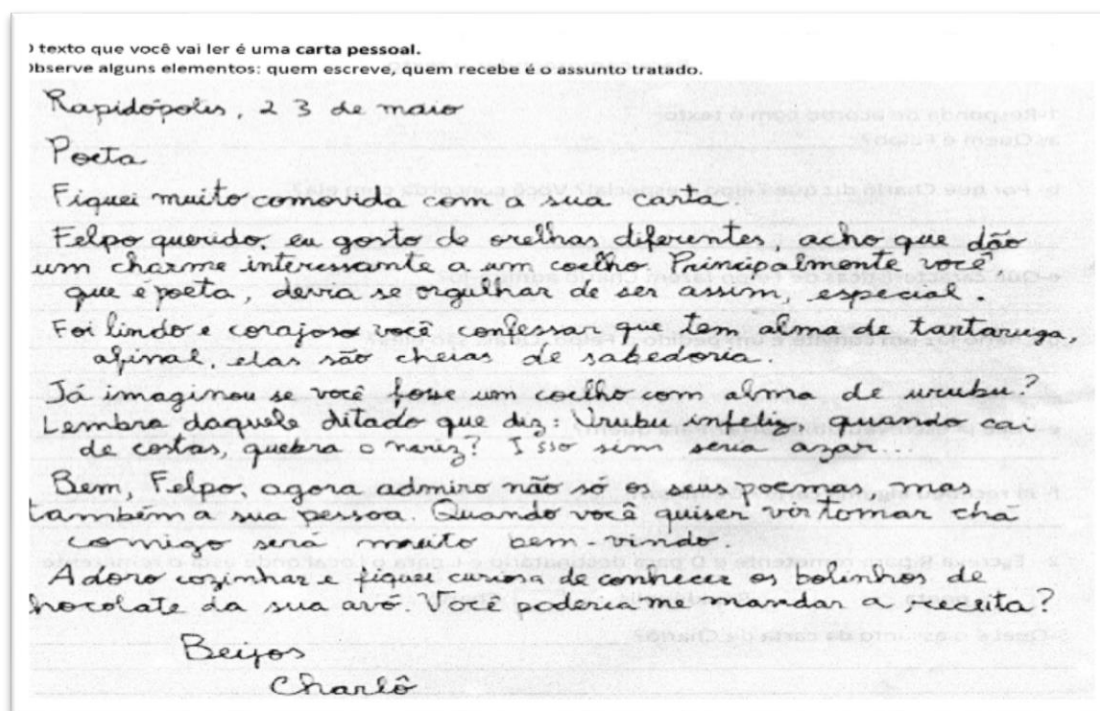
Esse resultado apontou as dificuldades dos alunos quanto ao reconhecimento de elementos do gênero carta, embora com o desenvolvimento de algumas habilidades, sendo que estes ainda estão no nível silábico e apresentam dificuldades para produzir pequenas frases. Outros esqueceram de colocar alguns elementos estruturais que forma apontados para reescrita do gênero.

A motivação para produção desse gênero surgiu a partir de uma proposta da Gerencia Regional em Educação - GRE de enviar algumas cartas para a escritora Ruth Rocha, tendo como intuito principal também instigar o interesse destes pelo gênero, uma vez que este não é mais muito utilizado como meio de comunicação. Porém, ao falar que eles produziram uma carta para uma escritora famosa chamou a atenção da turma para produção. O gênero foi sendo trabalhado em sala de aula tendo como ponto de partida a escrita de uma carta para um amigo, sendo esta utilizada para as análises descritas neste trabalho.

Com relação aos alunos em nível silábico, estes estão sendo acompanhados pelos supervisores, como também participam de um reforço ofertado no contraturno, e os demais, estes apresentam um bom desempenho no decorrer da produção. Foram levados em consideração os elementos estruturais do gênero textual carta, tendo como objetivo observar se, na escrita deles, esses elementos foram de fato contemplados.

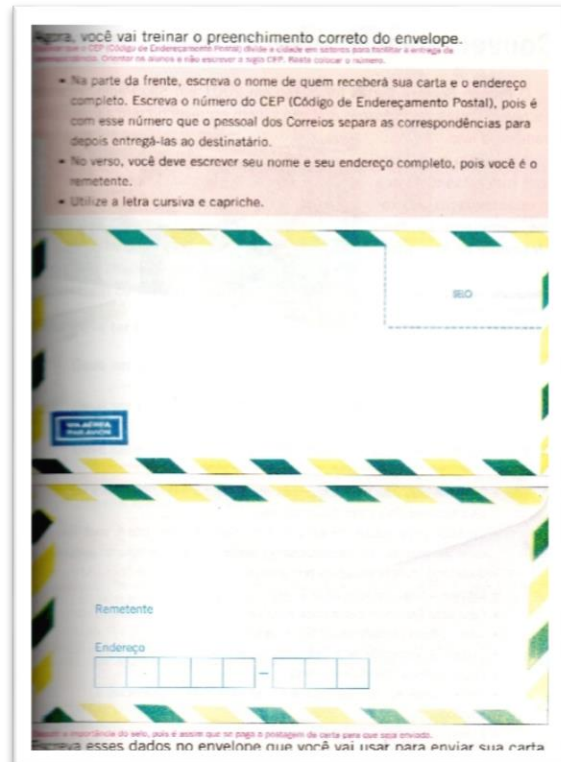
Essas análises apontaram que, no início da produção, muitos alunos ficaram confusos quanto ao gênero, trocando alguns elementos por elementos do gênero bilhete. Por isso, antes da produção, foi explanado sobre o gênero como também apresentada um modelo de carta (planificação), tendo como intuito explicar cada parte do gênero em questão. Vejamos o exemplo da atividade proposta:

Proposta 1- Reconhecimento do Gênero



Fonte: livro didático, Angélica Prado e Cristina Hulle. São Paulo, 2014.

Além do exercício de leitura, como uma prática constantemente realizada em sala de aula, iniciamos o trabalho demonstrando também os elementos essenciais do gênero como meio de comunicação e, para isso, foram explanados alguns exemplos presentes no livro didático.



Gente que faz!

Que tal escrever uma carta para alguém, um parente próximo ou um amigo?

Escolha o assunto. Pense em algo que seja interessante para você contar ao destinatário de sua carta.

Antes de escrever, relembre os elementos importantes da carta.

Local e data

O local é a cidade onde a carta foi escrita. O local deve ser separado da data por uma vírgula.

A data indica dia, mês e ano em que você escreveu a carta.

Saudação

É o modo como o remetente (você) cumprimenta o destinatário da carta. A saudação varia de acordo com a relação existente entre as pessoas (o destinatário e o remetente).

Assunto

É o tema da carta, o conteúdo da mensagem.

Despedida

Como na saudação, a despedida varia de acordo com a relação entre as pessoas.

Quando escrevemos a um amigo ou parente próximo, podemos nos despedir com “Um abraço”, “Beijos”, por exemplo.

Assinatura

É o nome de quem escreveu a carta, o remetente – ou seja, você.

Nessa produção a turma foi orientada a fazer uma carta para um colega, a atividade apresentada anteriormente teve o intuito de explicar para os alunos de maneira concreta os elementos necessários em uma carta, sendo que esta atividade tem com a explanação serviriam como um “norte”, direcionamento para a produção.

No decorrer das correções, notamos que os discentes, em sua maioria, se apropriaram das características do gênero e apresentaram uma boa produção, atendendo ao comando proposto, como apresentamos nas análises a seguir:



Exemplo 1- Aluno E, produção escrita

Santa cruz da Baixa Verde, 26 de setembro de 2018

Querida Larissa

Como vai você e sua família? Espero que estejam todos bem. Estou com saudades.

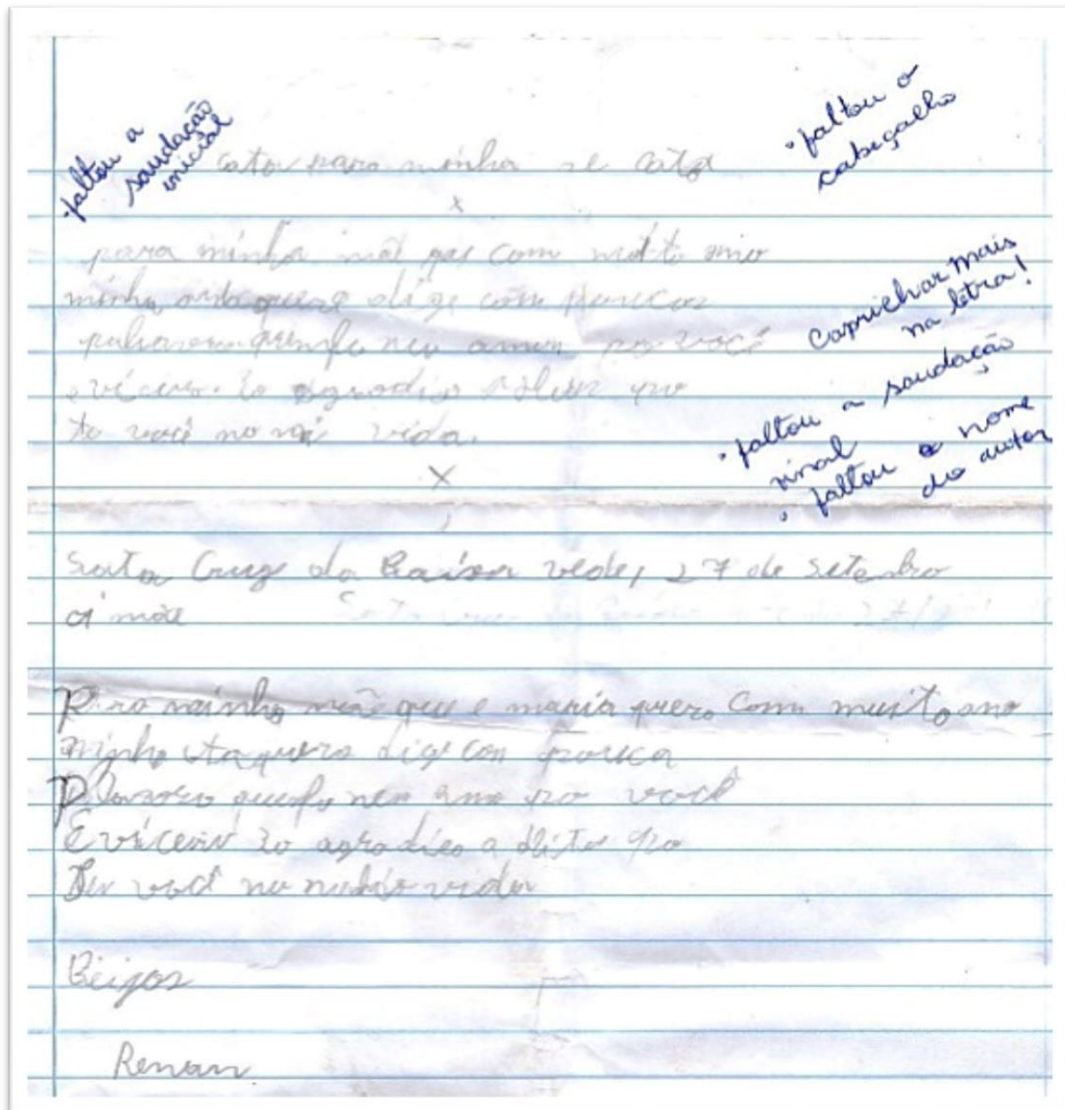
Quando você tiver de férias gostaria que você vinhesse passear na minha casa, assim podemos ir ao sítio e brincar bastante. Venha mesmo, estou ansiosa. Lembranças a todos.

Beijos Iasmyn

Exemplo 1- Aluno E, produção escrita digitada

Por meio dessa produção percebemos que a aluna contemplou todos os elementos necessários para elaboração de uma carta, desde o local, saudação, assunto despedida e assinatura.

Exemplo 2



Exemplo 2- Aluno F, produção escrita.

Para minha mãe essa carta
 Para minha mãe que com muito amor quero te dizer com poucas palavras, o meu amor por
 você e agradeço a Deus por ter você do meu lado.

Beijos

Renan

Exemplo 2- Aluno F, produção escrita. Versão digitada

Neste outro exemplo realizamos uma correção interativa, em que o aluno fez a reescrita de acordo com as correções propostas pelo docente; saudação, cabeçalho,

nome do remetente. Destacamos que, na correção da produção, foi levado em consideração apropriação acerca dos elementos do gênero.

Com relação aos alunos que estão em nível silábico estes estão sendo acompanhados pelos supervisores, como também participam de um reforço ofertado pela escola no contraturno.

Ainda nesse contexto, foram propostas a reescrita dos textos produzidos em que, a partir das correções, os discentes iriam realizar esse processo. Com base nesse trabalho percebemos o nível de atendimento dos alunos às correções, de acordo com o quantitativo que será exposto posteriormente, sendo que a que teve maior êxito e um maior entendimento foi por meio da correção interativa.

Gráfico 1 - Resultados (meios de correção)



Fonte: dados da pesquisadora (SOUZA, 2018)

O gráfico acima nos mostra o desenvolvimento dos alunos tendo por base os meios de correções utilizados que se dividiram em correções: indicativa, resolutiva, classificatória e interativa, visto que o meio de correção que teve mais êxito foi o método de correção interativa, por permitir ao aluno dialogar com que ele produziu e ver onde precisava melhorar, por meio das colocações escritas pelo docente. Assim, notamos a pertinência da mediação e do acompanhamento do docente no decorrer das produções e de como esses meios de correção podem subsidiar o professor no processo de ensino e aprendizagem vinculado à produção de textos.

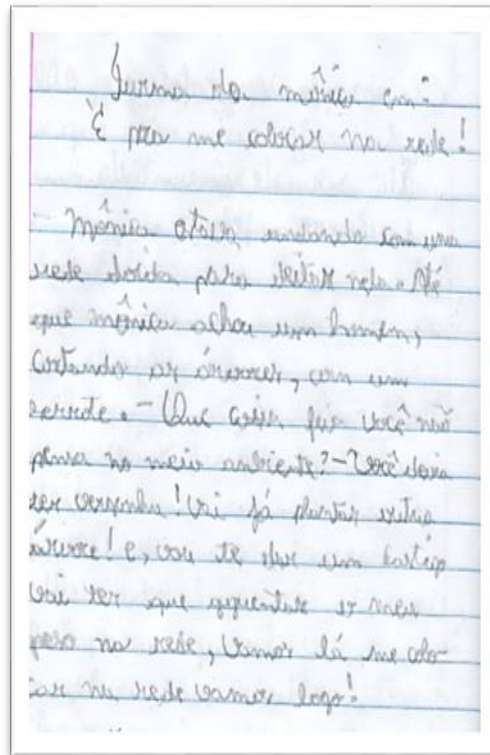
Vale ressaltar que essas correções foram realizadas no início do trabalho com a turma, uma vez que ainda não havia um conhecimento sobre os meios de correção nem tampouco sobre suas características. Dessa forma, as correções realizadas foram aleatórias de forma que após a realização destas partiu-se para um estudo mais aprofundado de como as correções poderiam auxiliar a aprendizagem da turma.

4.5 A Revisão e a reescrita em foco: Análises

Apresentamos alguns exemplos que serão discutidos com vistas a averiguar como se deu esse processo de reescrita realizado pelo aluno, na produção textual. Em primeiro plano, a produção inicial e depois a reescrita, como podemos acompanhar a seguir, nas produções de A, B, C, D:



Texto aluno C- 1 versão (anterior)



Texto reescrito- aluno C

Turma da Mônica em: É pra me colocar na rede

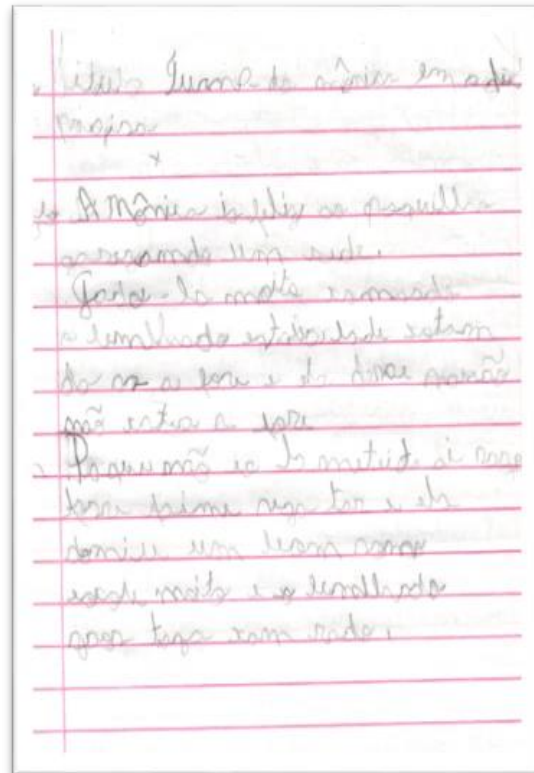
Mônica estava andando com uma rede doida para deitar nela. Até que a Mônica achou um homem cortando as árvores, com um serrote; _ Que coisa feia você não pensa no meio ambiente? _ Você deveria ter vergonha! Vá já plantar outra árvore ! e vou te dar um castigo vai ter que aguentar o meu peso na rede, vamos lá me coloque na rede vamos logo!

Texto reescrito aluno C- Versão digitada

Observa-se que o aluno fez a reescrita do texto levando em consideração as correções realizadas pelo professor por meio da correção classificatória já discutida por Serafini (1989), que visa a identificação não ambígua dos erros por meio de uma classificação, em que o próprio professor sugere alterações, propondo que o aluno corrija seu erro sozinho, tendo assim autonomia com base nas orientações dadas pelo professor.



Texto aluno A- antes



Reescrita do texto - aluno A

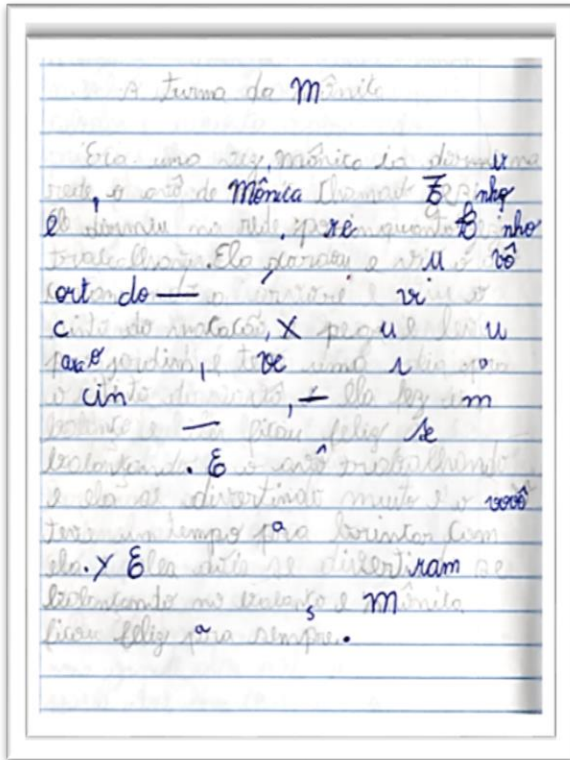
Turma da Mônica em o bicho preguiça

A Mônica ia feliz aos pulinhos avistando uma rede, quando a noite cansada lembrando que estava cantando e ela disse que não estava lá fora. Porque não ia dormir agora e ela dormiu um sono e acordou muito cansada....

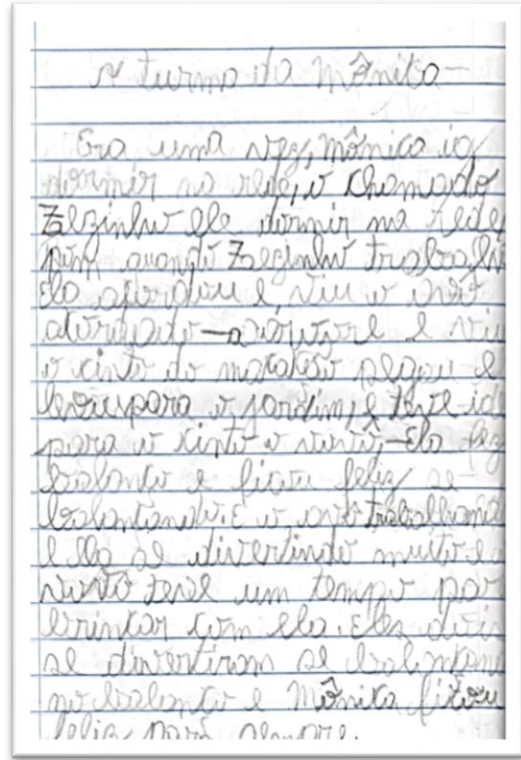
Texto reescrito-aluno A- versão digitada

Notamos que o tipo de correção empregado pelo professor não permitiu a compreensão do aluno, pois, não deixou claro o que de fato o discente iria reescrever. O texto foi reescrito, porém não teve grandes avanços durante o processo de reescrita, este aluno não realizou necessariamente a reescrita, mas a invenção de um outro texto apenas com agrupamentos de frases. Serafini (1989) e Ruiz (2013) discutem que, neste tipo de correção, não ocorrem grandes alterações no que concerne ao

sentido do texto, ocorrem somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais.



Texto aluno B- antes



texto reescrito-aluno B

A turma da Mônica

Era uma vez, Mônica ia dormir na rede, o chamado Zezinho ele dormir na rede, bem quando Zezinho trabalhava. Ela acordou e viu o avô acordado - a árvore e viu o cinto do macacão pegou ele e levou para o jardim, e teve ideia para o cinto o vovô-Ela fez balanço e ficou feliz se balançando. E o avô trabalhando e ela se divertindo muito e o vovô teve um tempo para brincar com ela. Eles se divertiram se balançando no balanço e Mônica ficou feliz para sempre.

Texto reescrito aluno B- versão digitada

Percebemos que a discente não entendeu completamente a proposta dos traços no texto, que significariam o corte de algumas palavras que não seriam necessárias para o texto. Entendemos, então, que esse traço seria um travessão. O mesmo texto foi avaliado por meio da correção interativa que visa uma interação entre o aluno e o texto, como uso de comentários mais longos, ocorrendo, assim, um detalhamento maior na correção, com intuito de construir um texto de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Desse modo, o discente entendeu as correções dos nomes de pessoas que são escritos com letra maiúscula, como por exemplo a

escrita do nome Zezinho, bem como a correção dos sinais de pontuação que também foram contempladas por meio da correção.

Tabela 3- Resultados finais

Nº de alunos 3º ano A	Nº de alunos que produziram de acordo com o gênero	Nº de alunos que apresentaram dificuldades
31	26	5

Fonte - dados da pesquisadora (SOUZA, 2018)

Como discutido anteriormente pela proposta e de acordo com a base teórica e metodológica, os resultados obtidos a partir desse trabalho, (levando em consideração a tabela acima), apontaram para a melhoria da escrita dos discentes, tendo maior atenção em suas produções, sendo que, a partir das análises, verificamos que o método de correção que obteve maior êxito na turma foi a correção textual-interativa.

Essa estratégia visa, por meio dos comentários escritos deixados no final dos textos pelo professor, enfatizar a leitura dos alunos, dando pistas e de certa forma um “norte” para realizarem a reescrita do texto, de acordo com o que foi colocado nas correções, enfatizando, assim, na turma um hábito de revisão e reescrita de todas as produções textuais trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse trabalho, tínhamos como intuito compreender o processo de aprimoramento das competências de leitura e escrita dos alunos do 3º ano da Escola Municipal Otacílio Carlos de Alencar, do município de Santa Cruz da Baixa Verde- PE, a partir de nossas reflexões sobre o ensino e caracterização das atividades propostas pelo docente, percebendo como a leitura pode influenciar o processo de escrita e reescrita, discutindo a pertinência desses processos nas atividades propostas.

Em relação ao primeiro objetivo proposto, conseguimos compreender esse aprimoramento por meio de acompanhamento das produções realizadas, bem como a proposta do segundo objetivo acerca do processo de leitura para apropriação da escrita, que se entrelaça ao primeiro, por meio da leitura e escrita recursiva. Notamos que o trabalho com os gêneros tirinha e carta, bem como a discussão destes, propiciou esse aprimoramento, uma vez, que quando o aluno tem um contato frequente com a leitura, o processo de escrita tende a ser aprimorado, principalmente vinculado à escrita, durante a revisão e a reescrita. Assim, quando o aluno revisa e reescreve, ele passa a ampliar as ideias que muitas vezes não foram expostas na primeira produção.

Por fim, o terceiro objetivo, já englobado nos objetivos apontados anteriormente, traz justamente a perspectiva de discutir e averiguar esse processo de leitura e apropriação da escrita diante das produções realizadas no decorrer desse trabalho. Assim, enfatizamos a necessidade de se trabalhar a produção de textos não como uma atividade mecânica e sem sentido para o aluno, mas uma proposta que considere a motivação inicial, o interlocutor, priorizando a forma e o conteúdo dessa escrita, com o intuito de que o aluno tenha o contato com o gênero que será produzido, demonstre conhecimento sobre o gênero, por meio de discussões mediadas pelo docente para que, posteriormente, ele possa ter subsídios necessários para realizar a produção textual. Destacamos que essa proposta teve a intenção de trabalhar de forma inovadora, que propõe a interação aluno/professor, tanto durante a produção, quanto durante a correção, deixando de lado as práticas tradicionalistas que ainda permeiam o ensino nesse processo de leitura-escrita-revisão e reescrita escolar.

Desse modo, percebemos que o professor tem papel fundamental para a compreensão do que os alunos esperaram da correção, e enquanto mediador do processo de produção, revisão e reescrita, recursivamente, já que neste trabalho

fizemos uso de diferentes meios de correção embasados da perspectiva de Serafini (1989). Dessa forma, tivemos como propósito enriquecer ainda mais nossa própria prática docente, quando vinculamos a leitura e a escrita e aos processos de produção textual desenvolvidos em sala de aula. Assim, à medida que o docente acompanha o aluno, mediando o processo, propiciando o diálogo entre o aluno e o texto e, a escrita tende a ser desenvolvida com mais eficácia, como também as leituras realizadas em sala de aula diariamente enfatizam ainda mais o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, que acontece pausadamente.

Vale ressaltar a presença da prática reflexiva neste trabalho, e que ela se faz pertinente para o processo de ensino e aprendizagem escolar, não só do aluno, mas do professor. E que enquanto docentes busquemos avaliar a própria prática com intuito de ampliá-la, de procurar meios que venham a diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, buscando pressupostos metodológicos que visem à melhoria no ensino.

Os resultados desta pesquisa nos mostraram que tanto a reflexão da prática docente quanto os meios de correção, pelas estratégias empregadas, propiciaram aos alunos um maior desenvolvimento na escrita, assim como o trabalho e apresentação de gêneros que embasaram essas produções, percebendo que o meio de correção interativa surtiu grandes efeitos na escrita. Os alunos conseguiram contemplar a maioria dos elementos essenciais do gênero, em especial no gênero carta, bem como ao fazermos referência ao gênero tira, já apresentado nas análises.

Faz-se necessário, porém, que estas perspectivas sejam trabalhadas nas formações oferecidas aos professores, principalmente das séries iniciais, pois ainda há muito o que acrescentar, minimizando o tradicionalismo na prática, em que não se dá espaço ao aluno para analisar a própria escrita, nem a oportunidade de revisão e reescrita dos textos produzidos. Nessa perspectiva, precisa-se ainda de momentos em que o professor possa refletir acerca da própria prática para que de fato possa melhorá-la e, além disso, que pesquisas como essa sejam divulgadas para ampliar o olhar docente para as outras formas de produção e avaliação do aluno, propondo novos horizontes de aprendizagem de ambas as partes, tanto do aluno quanto do professor, nesse processo como mediador de aprendizagem, como um ser que não só ensina, mas que também aprende (FREIRE, 2006).

REFERÊNCIAS

- ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita da fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPV, 1987.
- AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p.23-34, jan/mar. 1996.
- ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org). Leitura e ensino. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras – Coesão e coerência**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- BACK, Giselle Pupim Jorge. **Diversidade Textual em Sala de Aula**. Id on Line Rev.Mult. Psic., 2018, vol.12, n.42, Supl. 1, p. 703-717. ISSN: 1981-1179.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas**. In.: Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.
- _____. **Estética da criação verbal**. Int. e trad. Do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.261-306.
- BARROS, Aidil. S.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BERTO.J.C.; MENEGASSI.R.J. **Aspectos sobre o ensino da escrita nos documentos Curriculares oficiais de Brasil e Portugal**. Raído. Dourados, MS, v.9, n.18, jan/jun. 2015.
- BERTO, J. C. B. **Estudo Teórico-Metodológico dos Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Curriculares Oficiais e Referenciais Curriculares Brasileiros**. 265f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN de Língua Portuguesa**. Brasília, MEC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research** Doing research/reading research Doing research/reading research Doing research/reading research Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bú/** Luiz Carlos Cagliari. _ São Paulo: Scipione, 1998. – (Pensamento e Ação no Magistério). Alfabetização & Linguística/ Luiz Carlos Cagliari. _ São Paulo: Scipione, 2007. (Pensamento e Ação no Magistério)

COSTA-HÜBES, T. da C. **Concepção de leitura na sequência didática**. In.: Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256.

CHIAPPINI, L. **A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa**. In: CHIAPPINI, L. (Org.) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.

ELLIOT, J. **Action research f Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M.H (Org). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a praticaeducativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, José Renilson. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio**. Calidoscópio, v. 11, n.1, 2013, p. 29-43.

GEHRKE, N. A. **Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 115-154, dez. 1993

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Construção de uma compreensão**. Santa Cruz do Sul, vol. 33 n 54, p. 56-58, jan/jun, 2008. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>.

_____. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9.ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 17 - 25.

LEFFA, V. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. In: PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio – **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. Marília, 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista de Marília

MENEGASSI, R. J. **Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: n 35,p. 84-93, 2000.

_____. **O processo de produção textual**. In: SANTOS, A. R., GRECO,

E. A. e GUIMARÃES, T. B (Orgs). A produção textual e o ensino. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J., GASPAROTTO, D. M. **Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas**. Revista Signum, v 17. n 2. p 166-192. 2014.

_____. **Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos**. Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago. 2016.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 10 de outubro de 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 10 - 2018 186 Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 10 – 2018.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: Freitas, M. T. A.; Costa, S. R. (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, 1998

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 6, ed. São Paulo: Globo, 1989.

_____. **Como escrever textos?** 7. ed. São Paulo: Globo, 1994.

_____. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1998.

_____. **Como Escrever Textos** . São Paulo: Editora Globo, 2004.

SILVA, I. M. **Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores/as**. In: NARDE R.G; LOPES, M.C.R. ; HANSEN, J. H. (Orgs.) **Identidade Docente: uma construção entre saberes e práticas**.

SOARES, Magda. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir**. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: mercado de Letras, 2004.

SUASSUNA, Lívia. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, ed. Artes Médicas, 1999. Edição comemorativa 20 anos de publicação. 300p. p.37.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

ZAGO, L. P. **Repensando a(s) concepção(ões) de leitura na formação continuada: implicações (ou não) no processo de (re)organização da prática pedagógica**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Cascavel: UNIOESTE, 2012.

APÊNDICE

Apêndice 1- Tabela para avaliação de produção

- Explicitação do(s) propósito(s) da escrita
- Definição do gênero
- Mergulho em textos do gênero
- Alimentação temática
- Suposição de possíveis leitores

- Escolha do espaço de circulação e suporte do texto
- Planejamento do texto
- Elaboração da primeira versão
- Revisão
- Publicação

ETAPAS DA PRODUÇÃO		
ANTES	Como será apresentada a proposta para o estudante?	
	Como será o acesso ao gênero? E como as características do gênero serão abordadas?	
DURANTE	Que intervenções o gênero oportuniza fazer durante a produção?	
	Que direcionamentos e estratégias serão usadas para encaminhar a revisão?	
	Como os estudantes em processo de alfabetização serão contemplados nesta atividade?	
DEPOIS	Como será feita a avaliação?	
	Onde vai circular socialmente?	

Modelo de ficha utilizado para acompanhamento de produção textual.

ANEXOS

Anexo 1- Turma- 3º ano A



Turma: 3º ano A / Escola municipal Otacílio Carlos de Alencar



Turma: 3º ano A/ Momento da contação de histórias/ roda de leitura



3º ano A, momento de produção

Anexo 2 - Texto base para produção escrita

O texto que você vai ler é uma carta pessoal.

Observe alguns elementos: quem escreve, quem recebe e o assunto tratado.

Rapidópolis, 23 de maio

Poeta

Fiquei muito comovida com a sua carta.

Felpeo querido, eu gosto de orelhas diferentes, acho que dão um charme interessante a um coelho. Principalmente você, que é poeta, devia se orgulhar de ser assim, especial.

Foi lindo e corajoso você confessar que tem alma de tataruga, afinal, elas são cheias de sabedoria.

Já imaginou se você fosse um coelho com alma de urubu? Lembra daquele ditado que diz: Urubu infeliz, quando cai de costas, quebra o nariz? Isso sim seria azar...

Bem, Felpeo, agora admiro não só os seus poemas, mas também a sua pessoa. Quando você quiser vir tomar chá comigo será muito bem-vindo.

Adoro cozinhar e fiquei curiosa de conhecer os bolinhos de chocolate da sua avó. Você poderia me mandar a receita?

Beijos

Charlô

Anexo 3- Texto para suporte sobre explicação do gênero tira



Anexo 4- Proposta de trabalho/ gênero carta, Programa Alfabetizar com Sucesso

Santa Cruz da Baixa Verde, 21 de agosto de 2018.

Querida Professora do PAS

Promover momentos de leitura para as nossas crianças é uma das nossas grandes satisfações. Hoje, gostaríamos de compartilhar com você a notícia de que uma importante escritora brasileira de literatura infanto-juvenil e que tem mais de 130 títulos publicados, com traduções de 25 idiomas, está aguardando cartinhas das nossas crianças sobre a experiência de ler suas obras.

Em contato conosco, essa autora disponibilizou o endereço e se propôs a responder as cartinhas que a ela chegarem.

Assim, propomos que cada professor elabore uma situação de produção a partir da leitura de um livro da autora, adote uma estratégia para selecionar uma cartinha por turma (a turma mesmo pode escolher qual a produção que melhor representa a opinião da turma, a escola pode fazer um concurso, por ano. Podem ser feitas também produções coletivas).

As cartas produzidas devem ser encaminhadas, devidamente endereçadas em envelope lacrado, para a Secretaria Municipal de Educação, que terá a responsabilidade de enviar para a Equipe Regional do PAS, na GRE.

Sabe quem é a autora? É a **Ruth Rocha!**

PRINCIPAIS OBRAS INFANTIS

Marcelo, Marmelo, Martelo
Ninguém gosta de mim
O Reizinho Mandão
Sapo Vira Rei Vira Sapo
Calapimba
Meus Lapis de Cor são só Meus
Meu Irmãozinho me Atrapalha
A Menina que não Era Malaguiinha
O Menino que Quase Virou Cachorro
Borla, o Gato
Escolinha do Mar
Faz Muito Tempo
O Que os Olhos Não Vêm
Procurando Fim



Imagem: http://www.ebogratis.com.br/ruth_rocha/

Gabriela e a Titia
Para Vencer Certas Pessoas
Historinhas Malcriadas
A Arca de Noé
As Coisas que a Gente Fala
Bom Dia, Todas as Cores!
Como se Fosse Dinheiro
Davi Ataca Outra Vez
Este Admirável Mundo Louco
Faca Sem Ponta Galinha Sem Pé
Romeu e Julieta
Todas Crianças
O amigo do rei
O menino que aprendeu a ver

Um grande abraço;
 Equipe Regional do PAS